



A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: práticas de uma professora do sertão de Pernambuco.

Ana Flávia Pereira de Menezes¹

Nayanne Nayara Torres da Silva²

Eixo temático 10: Alfabetização e pandemia: desafios, aprendizados e perspectivas

Resumo: O processo de ensino e aprendizagem da alfabetização sempre foi algo discutido a fim de se encontrar os melhores métodos ou metodologias para dar conta desse processo. Com o advento da pandemia da COVID-19, iniciada no Brasil em março de 2020, ensinar a ler e escrever no contexto do ensino remoto emergencial se mostrou como um desafio ainda maior. Nessa perspectiva, a presente pesquisa buscou analisar as práticas de alfabetização de uma professora do 2º ano do ensino fundamental tecidas no contexto do ensino remoto, buscando identificar os tipos de atividades de leitura e escrita desenvolvidas com a turma. Como pressupostos teóricos, embasamo-nos nos estudos de Soares (2015) acerca da alfabetização e do letramento, de Certeau (1994), Tardif (2008) sobre os saberes e práticas docentes. Como procedimentos metodológicos, pautamo-nos em uma abordagem qualitativa e quantitativa, onde realizamos questionários e observações da prática de uma professora da rede municipal de Petrolina-PE, que atuava em uma turma do 2º ano do ensino fundamental. Após a coleta dos dados, realizamos uma análise de conteúdo e os resultados evidenciaram uma prática pautada no uso do livro didático, com atividades que primavam pelo estudo das sílabas e letras. Contudo, identificamos que, em algumas situações, a professora instituiu suas maneiras de fazer, modificando as orientações presentes no material didático.

Palavras-chaves: Alfabetização; Ensino Remoto Emergencial; Saberes docentes.

Introdução

Com o advento da pandemia da COVID-19 e todas as consequências que esta trouxe em diversos âmbitos sociais, entre estes o educacional, o professor se viu em um momento complexo e desafiador para alfabetizar as crianças em um espaço atípico (ensino remoto) para o qual não foi preparado. Assim, o professor alfabetizador precisou mobilizar saberes para se reinventar, com vistas a atender as demandas desse novo cenário educacional.

Diante disso, embora estudos a respeito da alfabetização e do letramento sejam cada vez mais recorrentes, pensar esses processos de ensino em meio à pandemia da

¹Graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE) – Campus Petrolina; Professora da educação básica de Pernambuco. E-mail: flavia.menezes_15@hotmail.com

²Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE) – Campus Petrolina. E-mail: nayanne.torres@upe.br



COVID-19 foi bastante desafiador. Isso porque, o professor alfabetizador, atuante no ensino remoto emergencial, precisou mobilizar saberes para se reinventar, com vistas a atender as demandas desse novo cenário educacional.

Diante disso, nosso problema de pesquisa girou em torno da seguinte questão: como uma professora alfabetizadora tem alfabetizado seus alunos no contexto de ensino remoto? Tendo o objetivo de analisar as práticas de alfabetização de uma professora do 2º ano do ensino fundamental no contexto de ensino remoto de uma escola da rede municipal de educação de Petrolina - PE. Para isso, buscamos analisar as ações realizadas pela docente no desenvolvimento de atividades relacionadas à leitura e à escrita alfabética e identificar os tipos de atividades propostas para a alfabetização das crianças da referida turma.

Para isso, realizamos uma pesquisa de campo pautada em uma abordagem qualitativa. Segundo André (1995), essa abordagem se caracteriza pela ênfase maior no processo, e não no produto, e tem o pesquisador como instrumento principal na produção e análise dos dados.

Como participante da pesquisa tivemos uma professora, que denominamos com o nome fictício de Michelle com vistas a manter o seu anonimato, da rede municipal de Petrolina-PE que atuava no 2º ano do ensino fundamental. Michelle possui graduação em Pedagogia e pós-graduação em Gestão do Trabalho Pedagógico e em Alfabetização e Letramento, além de atuar há dez (10) anos na docência, sendo cinco (05) anos no ciclo de alfabetização.

Como procedimentos metodológicos, realizamos entrevistas e observações da prática da professora que foram gravadas em áudio. Observamos cinco (05) dias de aulas, de forma remota, no período de março a maio de 2021, por meio da plataforma do *Google Meet*, onde eram realizadas as aulas síncronas da turma, que era constituída por 24 alunos matriculados, porém apenas sete (07) frequentavam essas aulas semanalmente.

O tratamento dos dados coletados se deu por meio da análise de conteúdos (BARDIN, 2004). Ressaltamos, ainda, que os dados deste estudo receberam a devida autorização de divulgação por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dos envolvidos, conforme as premissas éticas que cabem em pesquisas com seres humanos, como disposto na Resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 2012, 2016).

Nessa direção, apresentaremos, inicialmente, algumas reflexões teóricas sobre os métodos de ensino e de alfabetização, assim como sobre os saberes docentes. Em seguida,

explicitaremos e discutiremos os resultados encontrados e, por fim, teceremos algumas considerações finais.

2 Os métodos de ensino e os saberes docentes

Desde o século XVIII que se discute sobre métodos e formas de organização do ensino, tendo em vista o processo de alfabetização. No período imperial, apesar de o ensino não ser para todos, podemos destacar alguns métodos focados na organização escolar, como o método individual que, segundo Frade (2007), previa uma intervenção onde havia um professor para cada aluno, e o método mútuo que tinha como objetivo promover o ensino a um grupo maior de alunos com diversos níveis de conhecimento, situados no mesmo ambiente, tendo, além dos professores, os alunos mais adiantados atuando como instrutores/monitores.

Entretanto, o modelo mútuo não se estabeleceu e, por questões de ordem econômica e de descentralização, acabou declinando a partir de 1.840 em favor do ensino simultâneo ou individual, que, já no período Republicano, preconizava a organização de turmas classificadas em séries e a realização de atividades coletivas, utilizando um mesmo material didático. (BATISTA; GALVÃO; KINKLE, 2002).

Além dos métodos relacionados à organização escolar, a história da alfabetização também foi marcada pela alternância de dois grupos de métodos: os sintéticos (soletração, fônicos e silábicos) que têm sua ênfase no ensino partindo de unidades menores (letra, som e sílabas, respectivamente) para as maiores; e os analíticos (palavração, sentencição e de contos) que partem de unidades maiores e completas (palavras, frases e texto, respectivamente) para posteriormente focar nas unidades menores (MORTATTI, 2006).

Esses dois grupos têm a premissa de que a criança, inicialmente, deveria ter o domínio dos códigos para, posteriormente, desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Contudo, é a partir da década de 1980 que toda essa tradição metodológica começa a ser questionada aqui no Brasil, com a difusão dos estudos da teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e colaboradores, que transfere a atenção dos métodos de ensino para os processos de aprendizagem dos aprendizes.

Os primeiros estudos a respeito dessa teoria chegam ao Brasil em 1986, com a obra *a Psicogênese da Língua Escrita*. Ferreiro e Teberosky se fundamentam nos estudos de Piaget, de base construtivista, e evidenciam que a aprendizagem da escrita alfabética percorre um “caminho” marcado por estágios e saltos qualitativos. Nesse sentido, deixa-se de lado a ideia de que os alunos aprendem da mesma forma, passando a compreender suas individualidades e seus diferentes tempos de aprendizagem.

Soares (2004, p. 14) esclarece que a aprendizagem da escrita ocorre de forma simultânea “[...] pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*”. Diante disso, a escola tem como uma de suas funções garantir a formação do cidadão de forma que este seja alfabetizado e letrado, cabendo ao professor a função de buscar meios e metodologias para que isso seja possível. Nessa perspectiva, o docente também atua como um mediador nesse processo, auxiliando os alunos na aquisição da leitura e escrita, movendo saberes e ações em suas práticas cotidianas.

As ações desenvolvidas pelos professores, no espaço da sala de aula, mobilizam diferentes saberes construídos ao longo do tempo e da carreira profissional, entre os quais se sobressaem aqueles oriundos da experiência. Segundo Tardif (2008), os saberes experienciais são provenientes das experiências dos professores, que são adquiridas por meio de suas práticas cotidianas, e não se encontram, portanto, definidos nem nos currículos, nem nas instituições de formação, muito menos sistematizados como teoria e doutrina. É no exercício diário de sua função, em meio às ações impostas pelos condicionantes do contexto escolar, que esse saber experiencial vai-se constituindo.

Nas ações cotidianas, o docente também reinventa e reformula as teorias acadêmicas, as prescrições legais, as regras, ou seja, “as estratégias” (sendo esta o espaço dos que determinam o que deve ser feito, dos que impõem), e utiliza-as conforme as suas necessidades, o que poderíamos chamar, apoiando-nos em Certeau (1994), de “táticas” (do lugar da ação no qual se modifica o instituído, subverte-se o prescrito).

4 Resultados e Discussão

Antes de analisarmos as atividades de leitura e escrita propostas pela professora para alfabetização dos alunos no contexto do ensino remoto emergencial, consideramos importante apresentarmos a rotina que Michelle desenvolvia em suas aulas remotas, com vistas à possibilitar um panorama geral das atividades e ações realizadas com a turma.

As aulas aconteciam todas as terças-feiras, às 10h30min, de forma remota e tinham duração média de uma hora. Em todos os cinco (5) dias de observação, Michelle iniciou a aula escrevendo no quadro³ o nome da escola e data. Nas Aulas 01 e 02, ela deu início com atividades do livro didático. Nas Aulas 03, 04 e 05, fez a acolhida por meio da leitura de textos e poemas, fazendo reflexões acerca de um poema sobre o perdão (Aula 04) e sobre

³ Michelle organizava o ambiente de modo que a câmera mostrasse o quadro, que ficava na parede de sua casa e era usado para escrever o nome da escola, a data, questões do livro, palavras, exemplos, dentre outras coisas. A docente se colocava ao lado do quadro durante as aulas.

a natureza (Aula 05). Depois desse momento, dava início à explicação e correção das atividades do livro didático.

Em todas as aulas observadas havia o incentivo à leitura e interpretação de textos, por meio do uso do livro didático. Solé (2014) explica que mesmo tendo a compreensão de que a criança já possui conhecimentos prévios acerca da leitura e escrita, a forma como o professor irá mediar esses processos influenciará no resultado, ou seja, no desenvolvimento das habilidades leitoras. Esse incentivo é perceptível quando Michelle trabalhava com atividades de “leitura e interpretação de textos” (realizadas em 04 das 05 aulas observadas - 4/5).

Durante as aulas síncronas, Michelle geralmente deixava livre para que algum estudante se dispusesse a ler, com exceção apenas da Aula 01, em que a professora pediu para uma aluna realizar a leitura do texto. Depois desse momento de leitura, Michelle realizava questões interpretativas presentes no livro didático⁴, para que os alunos pudessem respondê-las. A docente limitava-se apenas a ler e responder as questões do texto da forma como o livro indicava. Essa prática se repetiu em todas as aulas em que desenvolveu essa atividade de “leitura e interpretação de texto”.

Além da leitura de textos, Michelle também incentivava a **“leitura de palavras”** (2/5), e **“formação de frases”** (2/5). Importante destacar que essas duas atividades aconteciam, geralmente, de forma articulada, ou seja, a professora conduziu a atividade de “formação de frases” e aproveitava para incentivar os alunos à leitura das palavras. Contudo, nas atividades de “formação das frases” não havia a preocupação em contextualizá-las para que as crianças compreendessem a mensagem transmitida. Nessa direção, Albuquerque e Santos (2007, p. 109) destacam que não é suficiente apenas trazer atividades de leitura ou escrita para os alunos, mas “é preciso que as atividades que contemplem os usos sociais da leitura e da escrita e aquelas que se relacionam à apropriação do sistema de escrita caminhem juntas”. Ou seja, propor situações que favoreçam a alfabetização na perspectiva do letramento (SOARES, 2000).

Identificamos ainda, exercícios com foco nas sílabas, dentre elas podemos destacar as atividades de **“contagem de sílabas”** (1/5) e **“revisão de letras e famílias silábicas”** (2/5). Na primeira atividade, retirada do livro didático do 1º ano, Michelle escreveu algumas palavras no quadro e pediu para que os alunos contassem quantos “pedaços”, como ela se referiu ao falar das sílabas, cada palavra possuía.

É importante sinalizar que a atividade do livro sugeria o trabalho com as sílabas e

⁴ Michelle iniciou o ano letivo fazendo uso do livro do 1º ano do ensino fundamental (Ápis Língua Portuguesa) e após algumas semanas de aula, passou a utilizar o livro do 2º ano, um material elaborado pela própria secretaria de educação do município de Petrolina-PE (Aprendendo em casa, 2º ano, caderno integrado I).

que o próprio material apresentava algumas orientações acerca de como a atividade deveria ser conduzida, como por exemplo, não artificializar a pronúncia das palavras e incluir as palavras em algumas frases. Contudo, Michelle conduziu a atividade explicando o que são as sílabas e fazendo a leitura pausada das palavras da atividade, não fazendo uso das sugestões do livro. Com isso, a professora burlava as regras instituídas no material didático e criava táticas (CERTEAU, 1994) para desenvolver sua prática de ensino.

Nas atividades que envolviam a “**revisão de letras e famílias silábicas**” (2/5), Michelle escrevia a letra no quadro, seguida da família silábica, em seguida lia para que as crianças pudessem repetir. Tratava-se de uma prática pautada no ensino e aprendizagem das sílabas, algo priorizado pela docente mesmo quando não se utilizava do livro didático.

Esse apego ao trabalho com as sílabas também foi observado quando Michelle destacou em uma das aulas (Aula 01) que a família silábica da letra B era formada da seguinte maneira: B com A = BA, B com E = BE, e assim sucessivamente. Nessa ação a professora priorizava a combinação de letras com vistas à formação das sílabas, utilizando também da memorização. Em outro momento, na Aula 02, Michelle explica sobre como formar sílabas utilizando consoantes e vogais.

Michelle: quando a gente vai fazer a leitura das palavras, a gente tem que juntar as letras, né? Eu botei aqui DA NI LO (Michelle lê de forma pausada). Eu juntei aqui uma consoante com uma vogal que “tá” lá na família da letrinha D. Se juntar D com A, fica DA. DA NI LO (AULA 02. 09/03/2021).

Percebemos, com isso, o foco das ações de Michelle no trabalho com as sílabas, visto que ela prioriza a combinação da vogal e consoante para formação da sílaba, além de se deter a explicar apenas a primeira sílaba da palavra, fazendo referência também ao método silábico. Por fim, nas atividades que envolviam “**identificar letras em palavras**” (2/5) percebemos que o foco da professora Michelle já não estava no trabalho com as sílabas, mas sim, na letra. É importante destacar que essa mudança de foco no trabalho se deu porque em decorrência da proposta do livro didático.

Diante do exposto, observamos que Michelle buscava sempre envolver todos os alunos em suas falas, incentivando-os a interagir e participar das aulas e atividades. Sua prática tinha como foco o trabalho com as sílabas, tendo como base de suas atividades em todas as aulas o livro didático. Diante disso, acabava se respaldando na perspectiva de alfabetização apresentada no material.

5 Considerações Finais

A partir das análises identificamos que a professora Michelle tecia sua prática geralmente guiada pelas orientações propostas nos livros didáticos do 1º e 2º anos do ensino fundamental, sendo o primeiro livro mais utilizado durante as aulas observadas. Inferimos que o apego ao livro didático pode ter ocorrido em decorrência do contexto atípico de pandemia, que requereu de todos os professores novas formas/maneiras de ensinar.

O livro didático, então, possivelmente, pôde ser visto como um ponto de segurança para o desenvolvimento das ações docentes. Todavia, é importante ressaltar que Michelle buscava mobilizar táticas de ensino que, em algumas situações, burlavam as orientações do material, para auxiliar os alunos na compreensão das atividades.

Podemos destacar ainda que haviam ações da professora voltadas para um trabalho de incentivo à leitura. No entanto, percebemos a ausência de práticas de leitura voltadas para o processo de letramento, ou seja, práticas que associassem a leitura ao contexto e seu uso social. Michelle desenvolvia atividades voltadas ora para o incentivo à leitura de palavras, ora para atividades de reconhecimento de letras, e ainda com foco no trabalho com as sílabas, fazendo contagem, reconhecimento, segmentação, dentre outras.

Por fim, buscamos, a partir desta pesquisa, evidenciar as maneiras de fazer de professores, assim como as (re)invenções que se fizeram necessárias diante do inesperado cenário pandêmico que assolou a educação brasileira no ano de 2020.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borque Correia; SANTOS, Carmi Ferraz. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINK, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, Maio/Jun/Jul/Ago. 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa**. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de Abril de 2016: Pesquisa em Ciências Humanas e**

Sociais. Brasília, Ministério da Saúde 2016. Disponível em:

<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32,n. 01, p. 21-40, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Histórias dos métodos de alfabetização no**

Brasil. 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6. Ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – 6. ed. – Porto Alegre: Penso, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, p. 31-53, 2008.